



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Création théâtrale bilingue pour l'émergence de la langue d'héritage à l'adolescence

Maria Pavlovskaya

Université Paris-Est-Créteil, France
pavlovskaya-0.5@mail.ru

Reçu le 29-11-2016 / Évalué le 11-02-2017 / Accepté le 30-05-2017

Résumé

En s'appuyant sur les principes de la méthode de Constantin Stanislavski, cet article propose des hypothèses sur les effets de la création théâtrale sur le développement linguistique et psychologique des adolescents héritiers des langues de leurs parents migrants. Il expose également des pistes de réflexion sur les objectifs d'une pédagogie langagière adaptée à ce contexte particulièrement complexe et hétérogène.

Mots-clés : bilinguisme familial, adolescents bilingues, pédagogie théâtrale, pédagogie des langues

Creación teatral bilingüe para hacer emerger la lengua de herencia en la adolescencia

Resumen

Basándose en los principios del método de Constantin Stanislavski, este artículo plantea ciertas hipótesis sobre los efectos de la creación teatral en el desarrollo lingüístico y psicológico de adolescentes herederos de lenguas y de sus padres migrantes. Expone también pistas de reflexión sobre los objetivos de una pedagogía del lenguaje adaptada a este contexto especialmente complejo y heterogéneo.

Palabras clave : bilingüismo familiar, adolescentes bilingües, pedagogía teatral, pedagogía de las lenguas

Bilingual drama creation for the emergence of inherited language in adolescence

Abstract

Drawing on principles from Stanislavski's method, this article develops hypothesis about the effects of drama creation on the language and psychological development of adolescents who inherited their languages from their migrant parents. It also interrogates the purposes of language pedagogy adapted to this particularly complex and heterogeneous context.

Keywords: family bilingualism, bilingual adolescents, theatre pedagogy, language pedagogy

Bilinguisme naturel : ancrage des langues dans le vécu

En 2015, alors que je participais à une séance de l'atelier de bilinguisme organisé par l'association *Café bilingue* à Nantes, j'ai entendu une mère d'enfants bilingues dire que la langue maternelle qu'elle transmettait à son enfant n'était pas un bagage qu'il devait porter à tout prix à travers toute sa vie, mais un cadeau qu'elle lui faisait sans rien demander en échange. En œuvrant dans le domaine du bilinguisme, je reviens de plus en plus souvent à cette métaphore du cadeau d'un (des) parent(s) étranger(s) et me demande si, parmi nous, il y a beaucoup de parents d'enfants bilingues qui perçoivent la transmission de cette manière ? En outre, *la transmission*, est-ce un bon terme pour décrire ce mouvement intergénérationnel et interculturel de la *langue d'héritage*. J'utiliserai ici la traduction française du terme *heritage language* (Rothman 2009) qui désigne la langue d'origine d'un (ou des) parent(s) migrant(s). Ainsi, je me focaliserai sur le bilinguisme de type langue d'héritage-langue de société : il s'agira des adolescents qui d'un côté parlent la langue d'héritage avec l'un (des) parent(s) migrant(s) et de l'autre utilisent la langue de société à l'école et dans d'autres endroits où ils se confrontent à la société d'accueil.

En effet, lorsque l'on parle du phénomène de la langue, il ne s'agit pas seulement d'un mécanisme composable et décomposable constitué de symboles, il ne s'agit pas non plus d'un simple moyen de communication qui nous permet de transmettre un certain nombre d'informations. La communication est multicanale (Kerbrat-Orecchioni, 1997), c'est-à-dire qu'elle active à la fois nos sens, l'ensemble de nos gestes et mouvements, nos émotions et nos sentiments, nos représentations symboliques sur nous-mêmes, les autres et le monde autour de nous (Santi, 2001). Pour aller plus loin, la langue ne se construit pas en nous uniquement comme un système de signes permettant la transmission des informations, mais émerge *dans l'expérience vivante de la relation à l'autre* (Aden, 2013). Ainsi, la langue ne représente pas un code qui pourrait être transmis d'une manière unidirectionnelle : un parent transmet sa langue à son enfant. En revanche, les deux participants de cette interaction s'avèrent actifs. Francisco Varela nous propose de remplacer le terme d'acquisition du savoir par les *chemins de transformation des informations*. Suivant cette logique, nous ne pouvons pas dire que les parents transmettent leur langue d'origine aux enfants, mais plutôt qu'ils créent, d'une manière consciente ou inconsciente, des situations d'expérience vivante pour permettre à leur langue d'origine d'émerger chez leur(s) enfant(s) à travers les transformations des informations venues des parents¹. En dehors de ces situations où l'enfant suit ses propres chemins de transformation des informations dans la langue d'héritage, il transforme d'autres informations dans la langue de société. Ces deux processus ne

se déroulent pas en parallèle mais s'interpénètrent, interagissent et s'influencent constamment. Par conséquent, les langues de ces enfants ne s'additionnent pas, mais forme une *entité linguistique plurilingue indécomposable* (Grosjean, 1993; Lüdi, 2004; Deprez, 1996) ; on constate donc que les connaissances linguistiques cohabitent et changent ou se mélangent constamment. C'est pour cette raison qu'une personne bilingue peut être globalement dominante en langue de société et dominante en langue d'héritage juste pour certaines facettes de vie (Grosjean, 2015). De plus, ce rapport entre les langues peut changer à plusieurs reprises au cours de la vie, en fonction des expériences vécues.

Ekaterina Koudriavtseva définit une personne bilingue exposée à deux langues depuis le plus bas âge comme *un bilingue naturel*. Selon elle, le *bilinguisme naturel est une manière spécifique de réfléchir, de percevoir le monde et de s'auto-identifier*. Ces bilingues ont souvent du mal à dire laquelle des deux langues est pour eux la première. Les expériences vécues dans deux langues ne leur permettent pas de considérer l'une des deux comme étrangère même si elle n'est pas parfaitement maîtrisée. Dans beaucoup de cas, à l'âge de l'adolescence, la langue d'héritage est maîtrisée moins bien que celle de société. Ainsi, les parents des bilingues naturels se mettent souvent en quête du bilinguisme équilibré et formulent leur intention de développer la langue d'héritage, de la maintenir, ou au moins d'éviter son attrition. Cependant, l'ancrage de chaque langue de l'adolescent bilingue naturel dans son vécu biographique ne nous permet pas de réduire l'équilibre bilingue à l'égalité des compétences linguistiques dans deux langues.

Langue d'héritage à l'âge de l'adolescence

Lorsque l'enfant entre dans la période pubertaire, ce problème devient encore plus d'actualité. Il commence à vivre les transformations psychologiques qui l'amèneront progressivement à devenir adulte. Pendant ces quelques années, il verra son corps se transformer et essaiera de comprendre comment vivre avec. C'est le temps de *la rencontre dans son propre corps du corps de l'autre* (Rouzel, 2010), c'est le temps du *non-encore accompli* (Trocmé-Fabre, 2004) où l'adolescent apprend à vivre avec *l'inconnu* et *l'irreprésentable* (Rouzel, 2010), c'est le temps où il effectue *un voyage intérieur déstabilisant* qui remet en question *l'image parentale* (Moro, 2010). Pendant cette période, l'adolescent bilingue naturel vit un déséquilibre entre la dimension biologique (transformations corporelles, préoccupations liées à la sexualité), la dimension sociale (reconstruction des liens avec ses parents et leurs histoires langagières et migratoires), et par conséquent, la dimension linguistique (compétences linguistiques, *input* et *output* dans les deux langues). Ainsi, l'émergence de la langue d'héritage à travers les processus de transformation

des informations dans les interactions parent-enfant devient de plus en plus rare : il s'agit très souvent des interactions bilingues où le parent parle en langue d'héritage et l'enfant lui répond en langue de société. Ce refus implicite de l'enfant de parler la langue d'héritage semble renforcer la volonté des parents de développer ou au moins maintenir la communication dans cette langue².

Ainsi, le sentiment d'insuffisance et l'envie de perfectionnement du côté des parents sont confrontés aux multiples transformations physiques et psychiques menant à la remise en question de l'autorité parentale et au refus conscient ou inconscient de parler la langue d'héritage du côté des adolescents. D'où la volonté des parents de faire des efforts pour maintenir l'usage de cette langue au sein de la famille et/ou de rechercher des activités extrascolaires favorisant le développement de la langue d'héritage. Il s'agit dans beaucoup de cas d'activités menées dans un cadre associatif, ce qui implique différentes contraintes : un nombre dérisoire d'heures d'enseignement de langue, des absences fréquentes des élèves (pour des raisons de surcharge scolaire, de compétitions sportives, de journées portes ouvertes, de voyages scolaires ou d'autres événements ayant lieu sur nos temps de cours). Il s'y rajoute l'une des spécificités incontournables de ce contexte pédagogique, c'est-à-dire l'hétérogénéité des compétences communicatives des adolescents bilingues naturels dans leur langue d'héritage. Cette hétérogénéité peut être due à plusieurs facteurs. Tout d'abord, il est question de connaissance de la langue d'héritage par tous les membres de la famille mixte, c'est-à-dire qu'un adolescent venant d'une famille où les deux parents parlent la langue d'héritage à la maison aura plus d'input linguistique dans la langue d'héritage et développera des compétences communicatives plus performantes qu'un adolescent venant d'une famille où l'un des parents parle la langue d'héritage et la langue de société, l'autre parent ne parlant que la langue de société. On touche ici à la problématique de l'exclusion de l'un des parents de la communication familiale si celle-ci se déroule uniquement en langue d'héritage. La crainte de l'exclusion peut emmener les parents à la réduction de l'*input* de la langue d'héritage, ce qui pourrait ralentir le développement des compétences communicatives de leurs enfants. Parmi d'autres facteurs, nous pouvons également citer les difficultés des contacts extrafamiliaux (grands-parents, amis, professeurs, etc.) et les difficultés d'intégration du parent migrant dans la société d'accueil, etc. Ces contraintes peuvent parfois orienter les parents vers une rupture nette avec la langue « mineure » ou « rare » qui est déjà en cours de formation chez son enfant ou, au contraire, inciter son enfant à réintégrer la langue d'héritage dans la communication familiale après une période de rupture (Grosjean 2015 ; Abdelilah-Bauer 2006). Les choix de langue effectués par les parents, et par conséquent, la quantité et la qualité d'input dans chacune

des langues semblent influencer le développement linguistique et identitaire de leurs enfants (Rothman 2009). En outre, ce développement peut être influencé par l'histoire langagière des parents, le statut de la langue d'héritage dans la société d'accueil et d'autres facteurs (Hamers et Blanc 1983). Ainsi, les enseignants du cadre associatif se retrouvent confrontés à un public complexe et hétérogène à la fois au niveau linguistique et psychologique.

Quelle pédagogie langagière pour les adolescents bilingues naturels ?

Rappelons que l'enfant bilingue naturel n'apprend pas sa langue d'héritage en tant que système d'étiquettes qu'il relie à des concepts. Il apprend un langage vivant qui émerge *in situ* en transformant les informations dans la recherche d'équilibre *entre le recevoir et le donner, entre l'actualisation et la potentialisation* (Trocmé-Fabre, 2004). Il n'acquiert pas de connaissances linguistiques pré-façonnées, mais transforme les informations langagières venues de l'environnement et devient *acteur et auteur* de son langage (Trocmé-Fabre, 2004). De là vient ce fameux phénomène du parler bilingue où émergent les alternances codiques, les transpositions grammaticales et sémantiques, mais aussi la création de mots nouveaux, de formes et de grammaires nouvelles.

En analysant ce parler bilingue, nous pouvons déduire un certain nombre d'interférences et de transpositions entre la langue d'héritage et celle de société communes à tous les bilingues naturels locuteurs de telle ou telle langue. Cependant, les chemins de transformation des informations restent biographiques et donc uniques pour chaque bilingue naturel, ce qui rend le contexte pédagogique encore plus hétérogène. On peut donc s'interroger sur les objectifs que devrait viser une pédagogie langagière dans ce contexte particulièrement complexe.

Ne devrait-on pas, dans le cadre de cette pédagogie qui s'adresse aux adolescents bilingues naturels, privilégier le processus des *transformations biographiques des informations* langagières³ en passant non seulement par le verbal mais aussi par le non-verbal ?

Le théâtre, en tant qu'activité artistique qui permet la transformation de la matière langagière à travers sa propre expérience (corporelle, vocale, interactionnelle), serait probablement l'un des meilleurs outils pour la mise en place de conditions favorables au développement des compétences communicatives chez les adolescents bilingues naturels. Cependant, quelle méthode théâtrale s'avérerait être pertinente et adaptable au contexte proposé ?

Étudions de plus près la méthode de Stanislavski qui nous renvoie au fondement phénoménologique du travail d'acteur. Dans son ouvrage *La formation de l'acteur*, Stanislavski distingue deux types d'activité théâtrale : le *jeu théâtral mécanique* où l'acteur ne recourt pas à ses propres sentiments et émotions mais s'appuie sur les clichés pré-donnés (Stanislavski, 1963) et *l'art de vivre son rôle*, qui consiste à *vivre son personnage intérieurement* et ensuite à *donner de son expérience une image extérieure* (Stanislavski, 1963). Dans la version originale, Stanislavski n'utilise pas le verbe russe про-живать, où про- est un préfixe signifiant « complètement » et жить un verbe signifiant « vivre » ; il lui préfère le verbe переживать, c'est-à-dire le verbe « vivre » accompagné du préfixe пере- qui se traduit en français comme « trans -> ». Ainsi, l'acteur *trans-vit* son rôle en filtrant à travers sa propre personnalité l'ensemble des *matériaux* qu'il reçoit de l'auteur du texte et du metteur en scène, ce que Stanislavski définit comme la *matière première de base* (Stanislavski, 1963). Afin de s'initier à cette technique de filtrage, il est indispensable d'apprendre à se relier à soi en commençant par savoir *maîtriser son appareil physique et vocal* (Stanislavski, 1963). Découvrir son corps et apprendre à le maîtriser paraît être une étape importante à l'âge des transformations/pubertaires où l'adolescent rencontre quelqu'un d'autre dans son propre corps et dans sa propre voix (Rouzel, 2010). L'acteur apprend ensuite à se relier à l'environnement. Selon Stanislavski, l'art de *trans-vivre* le rôle s'appuie tout d'abord sur *les faits* : notre imagination doit pouvoir répondre aux questions *quand ? ou ? pourquoi ? comment ?* L'*existence fictive* de l'acteur doit être extrêmement précise (Stanislavski, 1963). C'est cette précision qui le pousse à une action physique ou intellectuelle naturelle. Cette action ne se produit pas dans le vide car l'acteur est entouré par les autres, il se relie enfin à eux. Il s'agit non seulement des autres avec qui il joue (les acteurs), mais aussi aux autres qui le regardent jouer (les spectateurs). C'est pour cette raison que des exercices de contact et de cohésion de groupe ainsi que des exercices de concentration permettant de *réapprendre à vivre en public* sont mis en place (Stanislavski, 1963). L'acteur se relie aux autres tout d'abord à l'aide d'une *communication intérieure directe, immédiate, sous la forme la plus pure* (Stanislavski, 1963) : cette communication amène ensuite à l'avènement de la parole.

Quel nom peut-on donner à ces ondes invisibles grâce auxquelles s'établit la communication intérieure ? Un jour ce phénomène sera étudié scientifiquement. En attendant, nous parlerons de « phénomène d'irradiation. (Stanislavski, 1963 : 242).

Pour que cette *irradiation* ait lieu, Stanislavski demande de l'acteur d'être entièrement impliqué dans ce processus de *trans-vivre*, c'est-à-dire de se donner accès à tous ses moyens d'expression. Cela signifie que la pédagogie langagière qui

se baserait sur les principes de cette méthode ne devrait pas limiter l'utilisation d'une des langues de l'adolescent bilingue naturel pour la création. Au contraire, en adoptant une *approche holistique du bilinguisme* (Grosjean, 1993; Lüdi, 2004; Deprez, 1996) ainsi que les principes du *translangager* (Aden, 2013), cette pédagogie devrait lui permettre de choisir librement son répertoire langagier : langue d'héritage, langue de société, langage du corps, mimiques, regards, etc.

Ainsi, nous retrouvons dans la méthode de Stanislavski les principes de la triple reliance (à l'environnement, à soi, à l'autre) de l'*advenir du vivant* (Trocmé-Fabre, 2004) sans lesquels nous ne pouvons pas penser le processus d'apprentissage en général, ni plus particulièrement le processus d'émergence naturelle de la langue d'héritage au sein d'une famille mixte.

Conclusion : déductions interrogatives

Pour conclure, nous pouvons supposer qu'une pédagogie langagière reposant sur cette méthode offrirait aux adolescents bilingues naturels des conditions propices à l'acte de création, les amenant à redevenir acteurs et auteurs de leurs transformations langagière comme dans leur enfance, ce qui stimulerait l'émergence naturelle de la langue d'héritage dans les interactions à but créatif et favoriserait le développement des compétences communicatives dans la langue d'héritage. Dans ce sens, cette méthode pourrait probablement répondre à la demande des parents qui cherchent à développer ces compétences à travers les activités ludiques et accessibles dans un cadre associatif.

En outre, à travers la méthode de Stanislavski, nous nous apercevons que la cohabitation harmonieuse des dimensions biologique (mon corps, ma voix, le monde autour de moi) et sociale (moi et les autres) donne naissance à la dimension linguistique. Nous pouvons donc nous demander quel impact elle peut avoir sur le déséquilibre tridimensionnel évoqué par Joseph Rouzel que l'adolescent bilingue naturel vit pendant la période des transformations/pubertaires.

Nous nous demandons également dans quelle mesure la pédagogie langagière basée sur cette méthode pourrait correspondre au contexte très hétérogène en termes de compétences communicatives dans la langue d'héritage. Serait-il possible que grâce à la liberté de choix de moyens d'expression, cette méthode permette à chaque élève de retrouver son propre chemin de transformation des informations qui l'amènerait au développement de ses compétences pas uniquement linguistiques, mais plutôt langagières ?

Cette vision de la pédagogie des langues adaptée au contexte bilingue naturel nous fait non seulement repenser les outils qu'on pourrait mettre en place pour développer les compétences communicatives dans la langue d'héritage chez les adolescents, mais nous amène également au questionnement portant sur les valeurs fondamentales de la pédagogie langagière dans le contexte bilingue naturel de nos jours. Devrait-elle finalement viser le développement de compétences identiques dans les deux langues ? Ou serait-il plus pertinent de mettre en place une pédagogie centrée sur la construction de relations harmonieuses entre les dimensions biologique et sociale, afin de faire émerger la dimension langagière et par la suite linguistique ? C'est probablement de cette manière que la pédagogie langagière théâtrale inspirée par la méthode de Stanislavski pourrait satisfaire à la fois la demande des parents, qui souhaitent éviter l'attrition de la langue d'héritage, et le besoin des adolescents bilingues naturels d'apprendre à accepter leur non-encore accompli du point de vue psychologique et langagier.

Bibliographie

- Deprez, C. 1996. Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, p.155-180.
- Grosjean, F. 1993. Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. In : *Tranel*, n° 19, p.13-41.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1997. *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Lüdi, G. 2004. Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. In : *Revue française de linguistique appliquée*, n°9 (2), p.125-135.
- Moro, M.R. 2010. *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Fabert.
- Rothman, J. 2009. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. In: *International Journal of Bilingualism*. n° 13, p.155-163.
- Santi, S. 2001. Le modèle MESS du comportement cognitif lors des interactions interpersonnelles : Une représentation tri-dimensionnelle de la Motricité, l'Emotionalité, la Seniorialité et la Symbolicité. In: *Oralité et Gestualité: Interactions et Comportements Multimodaux Dans La Communication*. Paris : L'Harmattan.
- Stanislavski, C. 1963. *La formation de l'acteur*. Paris : Payot.
- Trocmé-Fabre, H. 2004. *Le Langage du vivant : Une voix, une voie en sommeil ?* La Rochelle : Etre et Connaître.

Sitographie [dernière consultation le 10 novembre 2016]

- Aden, J., 2013. *Apprendre les langues par corps*.
http://www.academia.edu/3783318/Apprendre_les_langues_par_corps
- Кудрявцева, Е. Естественный билингвизм как феномен культуры.
<http://russian-school.co.uk/publications/естественный-билингвизм-как-феномен/>
- Rouzel, J. *Quand les adolescents s'expriment, qu'en fait-on? Place des adultes*.
<http://www.psychasoc.com/Textes/quand-les-adolescents-s-expriment-qu-en-fait-on-place-des-adultes>

Trocme-Fabre, H. *Né pour créer du sens avec Francisco Varela*.

<https://www.canal-u.tv/video/cerimes/>

[ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824](https://www.canal-u.tv/video/cerimes/ne_pour_creeer_du_sens_avec_francisco_varela.12824)

Notes

1. En 2015, dans le cadre de ma thèse de doctorat, j'ai proposé un sondage à 13 parents (dont 8 mères russes et 5 père français) des adolescents bilingues naturels français-russe suivant des cours de théâtre de l'atelier Théâtrouchka (au sein de l'association Russies étonNantes basée à Nantes, France) où j'exerce comme enseignante de russe auprès du jeune public bilingue. A travers les réponses des parents, on remarque que le souci de transmission de la langue d'héritage ne se réduit pas aux avantages sociaux (cela « *permet de communiquer avec sa famille en Russie* », « *il doit connaître la langue de sa mère, de ses grands-parents* », etc.) culturels (c'est *sa deuxième culture, cela permet de découvrir une autre culture* », etc.) ou autres avantages du bilinguisme. Au-delà du social, la langue d'héritage touche à la fois à l'environnement (« naturel », « chance », « vie », « destin »), à la mère et à la filiation (« *c'est ma langue natale, ma mère me parlait cette langue* ») ainsi qu'à l'identité de l'enfant (« *c'est sa langue natale, c'est une partie de sa culture personnelle* »).

2. Pour expliquer pourquoi ils voulaient que leurs enfants parlent mieux leur langue d'héritage, les parents des adolescents bilingues naturels français-russe de l'atelier Théâtrouchka ont souvent évoqué l'idée d'insuffisance de maîtrise actuelle de la langue d'héritage dû au manque de contact avec la langue et/ou manque de travail des adolescents (« je n'entends plus le russe », « mis à part les grands-parents, il ne parle pas russe, c'est insuffisant », etc.) ainsi que l'idée de perfection (« une bonne connaissance de la langue est toujours meilleure qu'une moyenne », « *il faut toujours faire tout son possible pour aller vers le mieux* », etc.). Cependant, il apparaît que les adolescents bilingues naturels n'ont pas de sentiment d'insuffisance vis-à-vis de leur connaissance de la langue d'héritage (9/13 parents pensent que le niveau de la langue d'héritage de leur(s) enfant(s) est moins élevé que celui des autres membres du groupe, tandis que 8/9 apprenants sont persuadés qu'ils parlent russe aussi bien que les autres).

3. Dans cet article, j'utilise ici le terme *transformations biographiques des informations* de Francisco Varela. Ce terme a été cité dans le film d'Hélène Trocme-Fabre *Né pour créer du sens avec Francisco Varela*.